

研究論文

## インクルーシブ教育のディレンマ（１）

－1979 養護学校義務化をめぐる社会運動の座標系の相違に着目して－

林 茂樹\*

### Dilemmas of Inclusive Education（１）

Focusing the difference of reference frames of social movements concerning to the mandatory policy chasing into the handicapped children's school in 1979

Shigeki HAYASHI

1994 年のサラマンカ宣言以来、インクルーシブ教育を指向する教育政策への転換の必要性がさまざまに議論され、実行に移された。2006 年に採択された国連「障害者の権利に関する条約」の批准に向け、2011 年には障害者基本法が一部改正され、2013 年には障害者差別解消法が成立するなど、法整備や制度改革が行われ、2014 年、ようやく条約への批准が実現した。

文部科学省も、「共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システムを構築するために、特別支援教育を推進する」という方向性を打ち出した。しかし、「場を共にする」ことはインクルーシブ教育の必要条件ではあっても、それだけで十分ではない。教育ニーズに応じた「個別の支援」は、確かにインクルーシブ教育の手法として重要ではあるが、それはまた、さまざまな困難な状況にある子どもたちを分離する誘因ともなりうる。この間、多様性とニーズをもった子どもたちをすべて受け入れ、効果的な教育を追求するという意図からではあれ、「場」と「関係」を分離する方向に向かうことで、子どもどうしの「分かり合い」、「関わり合い」、「育ち合い」の機会を奪ってしまっていることが次第に明らかになってきたのではないか。

本稿は、そのような問題意識から、インクルーシブ教育が直面するディレンマを検討する作業の緒として、1979 年養護学校義務化をめぐる運動が、共に障害者の解放や権利保障をめざしていても、運動の座標系の相違があり、互いに交差することもなく、反発のみをもたらしたこと、そして、その影響が今日にまで及んでいることについて読み解くことをめざしたものである。

---

\*摂南大学

はじめに

この 10 余年、障害のある子どもについての教育施策には目まぐるしい変化があった。

2007 年、学校教育法一部改正により、盲・ろう・養護学校や障害児学級等の特別な場で、特殊教育として行うことを旨としてきた障害のある子どもの教育が、すべての学校で、特別支援教育として実施されることになった。盲・ろう・養護学校は一括して特別支援学校と改称され、在籍する子どもたちの教育だけでなく、地域の学校や保護者に対する助言や援助等の機能も担うことになった。

さらに、特殊教育の対象であった視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病虚弱・情緒障害等の 6 種類に加え、LD・ADHD・高機能自閉症等が発達障害として新たにカテゴライズされ、特別支援教育の対象となった。

2012 年、中央教育審議会は、「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場所で共に学ぶことを目指すべきである」、「授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である」と報告した（「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」）。

2013 年、障害者差別解消法が成立し、改正障害者雇用促進法は合理的配慮の提供義務を定めた。学校教育法施行令一部改正では、従来の特別支援学校への就学基準が見直され、就学先の決定にあたって、本人・保護者の意見が最大限尊重されなければならないことになった。

2014 年、「障害者の権利に関する条約」（2006 年国連総会で採択）に批准した。上記の法改正等は、同条約の批准に向けた国内障害者制度改革の一環であり、障害者の日常生活上の制限は社会のさまざまな障壁との相対によって生じるとする社会モデルの考え方にもとづく改正であった。

2016 年 4 月、障害者基本法第 4 条の「差別的禁止」規定の具体化として位置づけられた障害者差別解消法が施行され、教育の分野においても、「不当な差別的取扱い」が禁止されるとともに、「合理的配慮の提供」が求められることになった。

障害概念が見直され、障害者を取りまく状況が変化し、「障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現」（障害者差別解消法第 1 条）への確かな歩みを人々は感じていた。その矢先、背筋が凍りつくような出来事が起きる。2016 年 7 月 26 日、神奈川県相模原市の障害者施設「神奈川県立津久井やまゆり園」で、元職員が入所中の知的障害者 19 人を殺害し、26 人に重軽傷を負わせるというおぞましい事件が発生したのである。

「やまゆり園事件」が問うた問題は、「入所施設」であり、「優性思想」であり、「ヘイト」であったが、それ以上に問われたのは、わたしたちの楽観的過ぎた社会認識ではなかったのか。

## 1. 検討の対象と方法

「特別支援教育を充実・発展させていくことがインクルーシブ教育システムの構築につながる」とは、よく聞かされるフレーズである。しかし、ほんとうに特別支援教育の延長線上にインクルー

シブな教育が出現するのか、インクルーシブ教育もまたディレンマにぶつかり、袋小路に陥っているのではないか、そして、インクルーシブ教育は学校教育のメインストリームとなりうるのか、それらのことがあらためて問われなければならない。

その作業の緒として、本稿は 79 年度から実施された「養護学校義務化」をめぐる運動の座標系の相違に焦点を当てる。「義務化推進派」と「義務化反対派」<sup>1</sup>、それぞれが、何を問題として捉え、どのような価値を追い求め、如何に表現しようとし、どう交錯し合い、そして、如何なる壁に突き当たったのか。さらに、後世にどのような影響を及ぼしたのかを読み解いてみたい。

「養護学校義務化」をめぐるのは、実施以前から賛成・反対の活発な論争があり、実施を目前に控えて、共に障害者解放を掲げた運動どうしが鋭く対立した。実施以降も批判・非難の応酬は続き、さまざまな事件が起きた。当時を経験した人であれば、想起することも多いであろう。

「養護学校義務化」については、これまで数多くの研究が蓄積されてきた。しかし、それらは、「発達保障論」、あるいは「共生共育論」<sup>2</sup>、それぞれの立場での、分離か統合かをめぐる教育制度、教育方法、教育環境に関する教育学的研究、発達診断・療育等、発達という視点からの心理学的研究、就学判定・指導等についての医学的研究等が主であり、養護学校の義務化をめぐる運動の形成と展開に焦点を当てた研究は知る限り少ない。

社会運動に関する歴史記述は、その多くが実際に運動に関わった当事者、関係者によって行われることもあって、特定の「史観」に偏ることは避け難い。「客観性」「中立性」を原則とするジャーナリストによる記述やメディアによる記録さえ、職業倫理によって「構成」されたものである。

道場（2015:115）は、「人々の集合行為を社会の変化と関連づけて理解しようとするとき、『社会運動』を史的考察の対象とするための視点が必要となる」が、「個々の現象を理解する上で過剰な物語化のバイアスを生み出したり、平板な図式の中に矮小化してしまうということがこれまでしばしば起きてきた」と指摘している。

もとより本稿のねらいは、特定の立場に拠って歴史を叙述することにも、過去に裁定を下すことにもない。過去の語りと対話し、過去と現在の相互作用を解明することにある。

検討の対象は、時期については 70 年代半ばから 80 年代半ばまでの 10 年ほどの期間に限る。また、資料については、原則として、その時期に運動の関係者が書いたものとする。

検討の方法は、ハーバーマス、メルリッチ、スノー等、いわゆる「新しい社会運動」論者と目される人たちの、社会運動分析の方法を参照し、示唆を得ながらすすめることとする。

## 2. 養護学校義務制度化政策の背景

### （1）義務教育制度の中の障害児教育

わが国の義務教育制度は学制（1872 年）に始まるが、義務教育年限や市町村の学校設置義務の規定が明確化されたのは第二次小学校令（1890 年）においてである。第二次小学校令は、保護者に対する就学義務と同時に、貧窮・疾病・その他の場合に就学の猶予または免除を認めるとする規定を設けた。さらに、第三次小学校令（1900 年）は、「瘋癲白痴又ハ不具癡疾（ママ）」の場合は免除、

「病弱又ハ發育不完全」の場合は猶予の対象とすることを明文化した。

盲・ろう教育については、1923 年、「盲学校及聾啞学校令」が公布され、普通教育と職業教育を組み合わせ、初等教育は無償とする盲学校・聾啞学校の設置義務が道府県に対して課された。保護者の就学義務に関する規定はなかった。（荒川他 1976:70-74）

教育基本法（1947 年）は、第 3 条で、「人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」、「ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならない」と教育の機会均等の原則を明記した。子どもの教育権を保障する国の義務については明確になったが、「能力に応ずる」の意味に関しては議論の余地が残った。同時に制定された学校教育法は、第 1 条で、盲学校、ろう学校、養護学校を小学校等と同等の学校種として規定し、第 71 条で、盲者（強度の弱視者を含む）、ろう者（強度の難聴者を含む）、知的障害者、肢体不自由者その他心身に故障のある者を対象とすると規定し、「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、併せてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授ける」という特殊教育の目的を規定した。第 29 条で、小中学校の設置義務は市町村に課し、第 74 条で、盲・ろう・養護学校の設置義務は都道府県に課した。第 22・39 条では、保護者に小学校・中学校または盲学校、ろう学校、もしくは養護学校への就学義務を課した。

## （2）養護学校設置義務の延期と就学義務の免除・猶予

1948 年 4 月 1 日、学校教育法は施行されたが、国・地方の財政逼迫、国民生活の窮乏、敗戦による混乱等、種々の社会状況を理由に、盲学校、ろう学校及び養護学校への就学義務と設置義務の施行期日は別途定めるとする附則が設けられた。義務教育制度の出発は変則的なものとなった。

盲・ろう学校はすでに各県に設置済みであったことや盲・ろう学校関係者による文部省等への働きかけもあり、政令により 48 年度から学年進んで義務制の実施が始まった。ところが、養護学校の義務制実施は棚上げされた。47 年度末時点で、全国に盲学校は 74 校、ろう学校は 64 校あったにもかかわらず、養護学校はただの 1 校もなかったのである。

他方で、学校教育法第 75 条は特殊学級の設置を認めていたことから、文部省はそれを奨励した。特殊学級の設置基準や入級基準は当初不明確であり、通常学級の補完的性格をもつものであったが、53 年に「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の判別基準」、すなわち特殊学級への就学基準が通達された。特殊学級数は年を追って増加し、次第に、軽度の知的障害があるとされる子どもの学級が多数を占めるようになった。施設入所中の肢体不自由の子どもたちについても、療育施設内に特殊学級を設けるか、近隣の小・中学校の分校を設けるかにより、就学させねばならないことが 1951 年の児童福祉法改正で定められた。実態として、盲・ろう以外の障害のある子どもの多くは特殊学級および通常学級で学校教育を受けることになっていった（荒川他 1976:137-143）。

判別基準とは、例えば知的障害のある子どもの場合、IQ によって障害の程度を判別するなど、就学先の振り分けや就学の可否を教育委員会が判定するためのものであった。中村（2003:136）は、「障害児は、教育可能児＝特殊教育諸学校・特殊学級、就学猶予・免除児＝児童福祉施設、教育的な対応困難児＝在宅児という序列をもった措置の場に分類されることになる」と述べている。その背景には、1951 年の社会福祉事業法制定後、種別の細分化と施設の拡充とが進められたこと、「更

生」可能な者に対しては訓練・指導を、その望みが薄い者に対しては「発生予防」と「隔離収容」を施策の基本とする差別・選別的な障害者観があった（杉本 2008:59）。

### （3）70年代初頭までの障害児の福祉と教育の充実を求める運動

戦後の障害者運動は、敗戦直後、旧軍やハンセン病の医療施設における患者運動として始まった。1950年代までは、当事者の運動というより関係者による運動が中心であり、60年代に入ってもその傾向は変わることがなかった。制度の谷間に置かれた障害児・者の家族、関係者によって組織された障害種類別の団体が次々と生まれ、互助的な活動および政府に対する制度政策の要請活動を行った。その結果、医療関係者や施設経営者の運動とも相まって、対象者や機能別に細分化された施設が拡充されていくことになった（杉本 2008:48-67）。

障害者福祉の対象は、職業的な自立更生が可能な軽度の障害者に限定され、重度の障害者は在宅のまま放置された。それが障害のある子どもの教育にも影響を及ぼした。60年代になり、ようやく「重症児（重度の肢体不自由と重い知的障害とを併せ持つ子どもたち）」施設の建設が開始されたが、「寝たきりの子」「動き回る重症児」と称された子どもたちは、就学免除の判定を受けていた。また、就学免除の判定が施設入所の条件であったとも言われている（中村他 2003:136,142）。

全日本特殊教育研究連盟、精神薄弱児育成会、日本精神薄弱者愛護協会の3団体が連携し、収容施設の拡充と養護学級の拡充を求める要請活動に精力的に取り組んだ。64年には重症児の親によって全国重症心身障害児（者）を守る会が結成され、社会問題となった重症児施設の制度化が法改正により実現する。それは、更生可能な軽度障害児者に限られていた施策が重度障害児者にも拡大したことを意味した。（堀 2014:90,97-98,102-105）。また、15歳以上の重度知的障害者収容施設であるコロニーも構想され、「終生居住」することを想定した大規模コロニーが全国各地に建設され、隔離収容政策の進展による優性思想の再生産へとつながっていった（杉本 2008:65）。

56年には公立養護学校整備特別措置法が制定されたが、文部省が義務制度化に向け本格的に動き始めたのは、67年「特殊教育の基本的施策のあり方」（辻村報告）や、それを受けた71年中教審答申「今後における学校教育の総合的な整備拡充のための基本的施策について」が出されて以降のことである。69年度から未設置県解消を目的に「養護学校整備5カ年計画」（64年時点では全国に224校が設置されていたが、設置校数2校以下の県も16あった。）が、72年度から知的障害・肢体不自由・病弱の3種類の養護学校243校の整備を目的に「養護学校整備7カ年計画」が策定された。

73年11月、文部省は、養護学校への就学義務および養護学校の設置義務の施行期日を定める政令を公布し、79年度から養護学校の義務制を実施し、義務教育就学年齢の全児童生徒に適用することを決定した。

## 3. 養護学校義務化をめぐる社会運動のフレーム

### （1）社会運動のフレームに関して

社会学ではゴフマンの個人の状況認知に関するフレーム概念が有名であるが、スノーらは、ゴフ



マンのフレーム概念を援用しつつ、社会運動のフレームを、「個人や集団が出来事や事件に意味を与え、経験を組織し、行為を導く解釈のスキーマ」(Snow et al. 1986:464)と定義付けた。

また、スノーらは、社会運動のフレームについて、①社会生活上のある特定の問題を変更すべき問題であると診断し、②その問題に対する解決策を提示し、③その問題を改善または是正する行動を呼びかけるという役割を担うものとも述べている(Snow and Benford 1988:199)。フレームとは、ある社会運動(組織)が、何を変更・是正すべき問題と見立て、どのような解決策があるかを提示し、そのためにどのような行動を提起したのかである。運動の社会的・文化的側面を捨象し、発生の原因や運動参加者の動員資源等に言及するだけでは、なぜその社会運動(組織)が社会的影響力をもつに至ったのかまでは捉えられない。また、特定の社会運動(組織)が社会・文化に与えた影響とともに、社会・文化の状況から受けた影響についても考量することができない。

次節以下では、養護学校義務化をめぐる「義務化推進派」と「義務化反対派」が、それぞれ、運動の大枠としてのどのようなフレームをもっていたのかを明らかにする。

## (2)「義務化推進派」のフレーム

養護学校義務化推進運動を中心にあったのは全国障害者問題研究会(以下、全障研とする)である。「義務化推進派」のフレームを検討する前に、まず、全障研結成の経緯について見ておきたい。

1965年頃から滋賀・大阪で始められた「発達保障研究会」の研究成果と日教組特殊学校部の組織力を背景に、1966年1月、福島県で開催された日教組第15次教育研究集会の「心身障害児教育」分科会が、全国的な障害児教育研究サークルの結成について合意した<sup>3</sup>。1967年8月、全障研は東京で結成大会を開く。理論と実践の統一、障害の種別と有無の乗り越え、父母・障害者・教職員・学生・働く人の連携、教育・医療・労働・社会保障等の諸権利を保障する研究の促進、働く人と障害者の権利の獲得を目的に掲げた。そして、全障研は「障害者問題の根源をみきわめ、要求実現のすじみちをあきらかに」する研究団体であり、同年結成された障害者の生活と権利を守る全国連絡協議会(以下、障全協)は、「個々の団体の連合体として、直接行政に要求をだして、実現をせまる」要求団体であると、組織の性格付けの違いが説明された。(全障研 1972:32-34)。

では、学校教育法制定以降、20年以上も実施が延期されてきた養護学校の義務制度化について、「義務化推進派」はどのように運動のフレームを描いていたのか。

全障研初代委員長の田中は、差別とは観念上の問題ではなく、生存・学習・医療・労働などの諸権利が障害を理由に不当に侵害されている事実のことである、障害者問題を「差別すなわち権利侵害」の視点からとらえ、「労働者階級を中心とする被抑圧者の共通の立場をひろげていく統一戦線のたたかいをくんで要求を実現させなければならない」と運動の基本的スタンスを示した(田中昌人 1969:51-52)。第2代委員長を務めた清水は、「戦後の憲法・教基法体制下での障害児の『教育を受ける権利』の法的確認と、その後の『教育の機会均等理念』の空洞化による障害児の学習権の実質的はく奪の過程は、今日、改めて、“権利としての障害児教育”の思想と実践の確立と、それを通しての憲法・教基法の『教育の機会均等』原則の批判的継承・発展の必要性をわれわれに、迫っている」(清水 1969:36)と課題を明確にした。藤本は、知的障害児と肢体不自由児の就学率が、盲・ろう児と比べても低く、文部省調査でも25%以下である、与謝の海養護学校を開設させた京都にお

ける地域ぐるみの養護学校設置運動に学び、保護者とともに、「未就学児の発達を保障する運動（教育権の復権運動）」を進めるべきだと運動の方向性を提起した（藤本 1969:38）。

結成当初から運動を主導した3人に共通する問題意識は、障害のある子どもの未就学（＝就学の猶予・免除）問題を解決することにあった。それゆえ、全障研の養護学校「義務化推進」運動のフレームは、民主主義の徹底という課題である義務教育への全員就学〈教育を受ける権利の保障〉を実現するためには養護学校義務制〈権利としての障害児教育の制度化〉を確立しなければならない、そのための理論〈発達保障理論〉と、専門的な教育を行う場づくり〈養護学校の新増設〉をすすめる運動論〈労働者階級中心の統一戦線論〉を提起するというものだった。

### （3）「義務化反対派」のフレーム

養護学校義務化反対運動の中心にあったのは全国障害者解放運動連絡会議（以下、全障連とする）である。「義務化反対派」のフレームを検討する前に、全障連結成の経緯についても見ておきたい。

全障連は、障害者差別攻撃とたたかい、全障研などの融和主義を糾弾し、障害者の自立と解放のたたかいをすすめる全国組織の必要性を感じとっていた障害者団体によって、76年8月、結成された。教育、交通、生活、労働、施設、医療等の諸課題への取り組みとともに、二大全国統一闘争として、養護学校義務化阻止闘争と赤堀差別裁判糾弾闘争<sup>4</sup>を掲げた（全障連 1976:31）。

74年から関西青い芝の会<sup>5</sup>と関西「障害者」解放委員会<sup>6</sup>の共闘による大阪府立第8養護学校（寝屋川市）設立反対運動が始まっていた。養護学校義務化阻止を主課題としたのは、この2団体と埼玉の八木下浩一の呼びかけで全障連が結成されたこととも関係している。

全国代表幹事には全国青い芝の会代表の横塚晃一、事務局長には関西「障害者」解放委員会代表の楠敏雄が選出された。青い芝の会は、脳性マヒの子どもの殺した母親の減刑嘆願運動に反対する運動や障害を理由に中絶を許容する条項を含む優生保護法改正に反対する運動を通して、脳性マヒを「本来あってはならないもの」とする社会の障害者観を鋭く問うたたかいを展開していた。関西「障」解委は政治闘争課題の優先を主張する主導党派との厳しい内部闘争を経験していた。また、八木下は地域の小学校への就学闘争を3年間継続し、29歳で小学校への就学を果たしていた。

横塚は、「私たち障害者の多くがまだまだこの社会の差別構造、あるいは障害者差別があることすら気づかないまゝに、養護学校・コロニー等に隔離され、また在宅のまゝ個別隔離の状況におかれています。／しかしこのことこそ、つまり差別を気づかせないことこそ、徹底された差別であることに、私たちは気づかなければなりません」と述べ（横塚 1977:1）、青い芝の会は、対文部省闘争に向けて、「養護学校での十数年間、それは障害者だけの空間である。…（中略）…このような養護学校を卒業した時、すでに我々の多くが（ほとんど全部といっても過言ではない）健全者を恐れ、健全者と対等にはなしができない障害者になってしまっている。したがって、健全者が圧倒的多数の今の社会では生きていけない我々の仲間が死を考え、またコロニー、施設、授産所などでひっそりと社会から切り離されたまま生きるしかなかった。我々障害者にとって養護学校は障害者差別を生み出す元凶である」と運動の起点を説明した（青い芝全国常任委 1977:6-7）。また楠は、文部省の路線を、「第一は、『障害児』を何が何でも『健常児集団』から切り離そうとするものであり、第二は、『軽度障害者』を低賃金労働者として利用せんとするものであり、そして第三には、『重度重

複障害者』をより一層厳密に教育の場から切り捨てようとするもの」と批判した(楠 1983:131-132)。

上記に見られるように、その問題関心は、障害者の隔離・排除に反対し、社会との統合を要求することにあった。全障連の養護学校「義務化反対」運動のフレームは、養護学校義務制度化は障害者を校区の普通学級から排除し、その存在をいっそう見えにくいものにする〈社会からの隔離〉仕掛けであることを広く知らせ、障害の種類や程度によって障害者を分類・収容することを良としてきた健全者の教育観〈科学主義的パターンリズム〉を批判し、障害者を選別して障害の程度に応じた教育を行うという政策〈能力主義的教育再編の一環〉との闘いを、部落差別や在日外国人差別とのたたかい〈反差別闘争〉と連帯してすすめるべきではないというものであった。

#### 4. 養護学校義務化をめぐる社会運動の価値

##### (1) 社会運動の価値に関して

新しい社会運動とは、通常、60年代に始まる、従来型の労働運動とは特徴を異にする平和運動・フェミニズム運動・環境保護運動等のことを意味する。ハーバーマスは、68年の運動に政治文化の転換点を求め、「新たな抗争は、配分問題ではなく、生活形式の文法の問いをめぐって燃え上がる」と述べた(Habermas 1981, Bd. 2:576 河上他訳 1987 下巻:412)。また、新しい社会運動は、産業構造の周辺に位置した社会的・政治的マイノリティが運動の主体となり、産業社会からポスト産業社会へと移行する中で、脱物質的な価値である自治、自助、自己決定等への指向があると分析した。

障害者運動は当初、新旧の社会運動の中間に位置した。「日々の〈パン〉」を求めざるを得ず、脱物質的な価値のみを追い求める訳にはいかなかったからである。その運動は、障害者自身による運動の組織化が進展することによって、慈善団体や教育・福祉・医療の関係者を中心とした障害者(のための)運動と分岐し、新たな価値を形成していった(田中耕一郎 2005a:88,97,100)。

日本の障害者運動は、60年代から70年代にかけて、「健常者」中心社会の支配的価値に基づく処遇への批判と告発を主とする運動を経て、対抗的な価値の創出とその実践を内実とする運動へと変貌していった(田中耕一郎 2005b:82,115)。そして、障害を個人の生物学的な欠損や異常として捉え、治療対象と見ることは支配的文化の価値であり、障害者差別とたたかうことにこそ価値を求めるとする主張は、後年の個人モデル・医学モデル批判への指向につながるものであった。

##### (2) 「義務化推進派」の運動の価値

「義務化推進派」が運動の理念とした価値を3つの面から検討する。

まず第1に、教育を受ける権利の獲得に価値を求めた。確かに、すべての子どもに教育を受ける権利を保障しなければならないのは、多年にわたる人類の努力の成果である基本的人権の視点からも当然なことである。「義務化推進派」は、「就学の免除・猶予」という扱いで保留されてきた重度の子どもたちに9年間の普通教育を保障するという課題の解決を、義務教育「制度の完成」に求めた。「私たちの考える養護学校義務制実施とは総合的社会保障制度の基礎づくりと結合した義務制実施への第一歩を進めることによって憲法・教育基本法理念に基づく義務教育制度の完成をはかる



ものです」(全障研全国事務局 1977:15)

他方、文部省が考える養護学校の義務制度化は、「障害児全員就学」を想定したものではなく、引き続き IQ 値等による就学免除・猶予の基準を設けて対象を制限するものであった。ここに対立が存在した。それゆえ、「どの子ども地域の学校へ」を掲げる「義務化反対」の動きは、文部省に「全員就学」「完全義務制」を否定する口実を与えるものと捉えられた(同前:17)。

養護学校への就学の義務化が基本的人権としての教育を受ける権利の保障につながるのか、新たな排除・隔離・差別につくり出すのではないかということの慎重な検討よりも、「健常者」と平等に 9 年間の義務教育を保障する制度の実現を優先した。

第 2 に、「全身就学」運動の理論的裏づけとしての発達保障論に対する価値を求めた。田中昌人が提唱した発達保障の考え方は、当初、障害を固定的なものととらえず、変化するもの、発達するものとしてとらえるということに力点が置かれていた。ところが、発達保障論の「論」としての起首は、「教育不可能」として義務教育から排除されてきた障害のある子どもたちに義務教育を保障する運動に理論的な裏づけを与えることにあった。田中自身も、『発達保障論』は、直接的には重度・重症障害児の発達を保障するとりくみの中で、障害児(者)の発達保障をさまたげている諸条件を変え、発達を保障する実践を組織するための統一的理論として客観的に必要とされた」のだ(全障研出版部 1978:12)と述べている。

子ども観、発達観の転換に対する価値であったものが、いつの間にか、発達を保障する「社会体制の民主化」運動の理論的裏付けへの価値と置き換えられることとなった。

第 3 に、科学的な発達診断と適切な教育内容・方法が障害の軽減・克服を可能にするという仮説に価値を求めた。日教組特殊学校部長を長く務めた三島は、「障害児が就学しようとする場合、障害や発達課題や生活条件などを科学的に検討したうえで、もっとも適切な場で教育保障することが必要である。その場合の基本的条件として、盲・聾・養護学校及び障害児学級教育の諸条件を整備させながら、そこでの障害児教育をいっそう発展させることがある」(三島他 1976:3)と述べている。

三島のように、障害を発達の阻害要因として捉え、その除去が教育であるとするなら、個も集団も教員による操作の対象である。障害を治療対象として捉える医学モデルと近似する。そこには、科学を絶対視することへの逡巡もなければ、専門家によるパターナリズムへの恐れも見られない。

### (3)「義務化反対派」の運動の価値

「義務化反対派」についても、運動に込めた価値を 3 つの面から検討する。

障害当事者を中心に組織された全障連にとって、「健常者」中心社会の支配的価値を批判し、対抗的価値を創出する、それこそが養護学校義務化反対運動の価値であった(田中耕一 2005b:93)。

まず第 1 に、障害を肯定的に捉え、障害のある子どもたちが地域の学校の普通学級へ就学することに価値を求めた。養護学校で個々の能力に応じた教育を行うことは、障害を理由に社会から分離し、障害者だけを「施設」に隔離することと何ら変わらないと捉えたからである。楠は、養護学校義務化は、権利としての教育の否定、隔離の強制であるとして、文部省を批判した。『障害児』に対する教育は、一般児童の教育とは全く切り離されて軽視されてきた…。…五四年度からの『義務制化』実施を至上命令としている文部省の意図は、教育の再編成を図る中教審と同質のものである

ことはもはや疑う余地はありませんが、『障害者』の存在そのものを否定する思想がはっきりとうかがえます。人間の価値を『どれだけ生産に役立つか』によって決定する彼らにとって、とりわけ『重度障害者』は『役立たずの邪魔者』でしかありません」（楠 1982:125-126）。

全障研に対しては、次のように批判した。「就学猶予・免除に見られる『障害児』からの教育権剥奪がまったく不当なものであり、それを一日も早く撤廃させて、『障害児』の教育権を保障しようとする立場は、『義務化』に対する態度のいかに問わず、『障害児』運動に関わる者すべてに共通しているはずです。…問題となるのはその方法と内容です。…これ（義務化後も就学免除・猶予は減らないとする文部省の国会答弁―引用者注）をみれば、『義務化』が教育権保障の近道どころか、隔離と分類収容の強制以外のなにものでもないことがわかるでしょう」（同前:127-128）。

「まず何よりも『障害者』の存在をそのあるがままのものとして認め、『健常者』と共に地域社会の中で生きていく」（同前:130）ことを対抗的価値として打ち出したが、「どの子も地域の学校へ」というスローガンは、画一的な方針として受け取られかねない危うさをもっていた。

第 2 に、「障害からの解放ではなく、差別からの解放を」を掲げたことに端的に示されているように、障害の軽減・克服を価値視することに反対し、障害者差別とたたかうことに価値を求めた。楠は、「発達保障論」を次のように批判した。『人間は誰しも発達の可能性を有している』という考え方は、古くからの固定観念や偏見の根強い日本においてはある程度の革新性と新鮮さを持ってもてはやされているが、…彼らの意図はどうあれ現実にはこの考え方は、支配者側の『どうせ生かしておくのなら、大いに訓練して社会復帰させ（＝リハビリテーション）、少しでも安い労働力として利用しよう』という野望と見事に合致する、「私たちも発達そのものを否定するものではありません。発達の基本は、まず何よりも差別と闘うことであり、それによって『障害者』自身が強い意志と主体性を身につけ、さらに非『障害者』ひとりひとりの意識革命（全人民を解放しうる階級的変革）を行うことだと思います」（同前:49-50）。

発達保障という論理は、差別の問題を、発達の問題として、障害者問題を個人の欠損の問題として認識することにつながる、専門家が一方的に障害者のニーズを決めることは、障害者をモノとして扱うことだとする批判は、今日の個人モデル・医学モデルに対する批判、また当事者による専門家批判につながる質をもつものであった。

第 3 に、「どの子も地域の学校へ」というスローガンは、分離・隔離批判が基本にあったが、同時に、既存の学校教育の変革への期待に価値を求めるものでもあった。楠は、「能力主義反対、能力別学級編成反対」と言いながら、『障害児』教育については、『障害』別にするのがもっとも望ましいという考えに多くの人が巻き込まれてい」（同前:120）とし、「地域・校区の普通学級へ一人でも多くの『障害児』を就学させる闘いをねばり強く積み重ねること」によって、「徐々にではあれ教育の変革を実現しうる」（同前:130）と述べている。

「健常者」中心の、そして能力主義的な学校教育を受け入れ、それに同化するのではなく、普通学級は「障害児」を受け入れる所ではないとする固定観念を覆し、障害のある子どもが地域の学校に就学することによる異化作用によって、既存の教育を変革することを意図したのであった。

## 5. 養護学校義務化をめぐる運動の展開

### (1) 社会運動の展開－対立・連帯・限界

新しい社会運動論が現代の社会運動分析に為した貢献は、脱産業社会における対立の構造が非常に複雑であり、社会運動は、解決すべき問題とともに、その複雑さをも可視化させるとシンプルに主張したことにある。社会運動の機序を、階級対立によって説明するマルクス主義的な社会運動論、動員資源の存在や活用いかに求める資源動員論、社会運動の波を政治的規制の多寡によって説明する政治機会論等、従来の社会運動論に比べ、より実態に即していると受けとめられた。

メルッチは、「対立」、「連帯」、「社会システムに適合する境界の突破」という 3 つの指向性を社会運動の特徴として抽出し、「対立」には「合意」を、「連帯」には「集合」を、「社会システムに適合する境界の突破」には「社会システムに適合する境界の維持」を対概念とした。

「対立」はそれまで可視化されていなかった支配のコードを暴くことであり、「合意」が簡単に得られるものではないことを明らかにする。「連帯」への指向は、現代の社会運動は複数の所属集団から行為者の参加があり、その集団間での相互作用により、互いに認識を深め合う「連帯」の指向性を保てなければ運動は拡散し、個々人の「集合」による騒動に終わる。「社会システムに適合する境界の突破」への指向は、現代の政治システムはさまざまな利害の調整を行うシステムであるので、その枠を打ち破り、境界を乗り越えようとするものでなければならないというのが主張の骨子である (Melucci1996a:22-24)。

実際、養護学校義務化をめぐる運動の展開過程でも、「対立」や「合意」、「連帯」や「集合」、「境界の突破」や「境界の維持」といった諸相を随所に見ることができる。

次節以下では、運動の展開過程で見られたこれらの諸相を描くことにする。

### (2) 「義務化推進派」の運動展開

「義務化推進派」の運動展開の特徴をまとめると、次の 4 点になる。

第 1 に、革新自治体づくりと連動して、79 年義務化を先取りした養護学校・特殊学級増設と「全員就学」運動に取り組んだ。高度経済成長の歪みが明らかになり、大都市住民の不満が昂じて、67 年に東京都で美濃部亮吉が、71 年に大阪府で黒田亮一が知事に当選するなど 7 県で革新首長が誕生した。京都府の蜷川虎三を合わせ、養護学校・特殊学級の増設の条件が整ったのである。

例えば東京都では、美濃部知事の「希望者全員受け入れ」方針を踏まえ、73 年度に希望者が定員を越え、応急措置として学級増を行い、希望者全員を受け入れた。74 年度には、養護学校 3 校 7 分校新設、特殊学級 18 学級設置、教職員定数 358 人増の予算が措置された。希望者の増加は、施設通園、施設収容、在宅の不就学児が入学を希望したことによるものであった (芦田 1987:49-63)。

第 2 に、各県各地で義務制実施に備えた地域運動の組織化をすすめた。「障害児を守る会」や「障害児・者の教育と生活を守る会」、全障研各県支部の組織化を進めながら、「手をつなぐ育成会」など既存の保護者の組織も巻き込んで、不就学者の実態調査を踏まえた要求書づくりを行い、県教委に対する交渉を積み上げていった。

例えば奈良県では、県立登美学園の重度棟施設内学級設置を県教委に認めさせ、1 名の教員を訪

問教員として派遣させた。また、「障害の重い子どもの教育をすすめる会準備会」を含む 11 団体で、「障害児の教育権を守る各界交流会」を開催し、一致できる要求をまとめて交渉を行い、県教委に、「免除はしない、免除したものについては猶予にかきかえるよう指導する、重度障害児の実態を調査し、重度学級等の設置を検討する」と回答させた（大久保他 1980:121）。

このように、革新自治体づくりの運動は、養護学校増設を公約に掲げ、革新首長が誕生した都府県では養護学校等の増設がすすめられた。各地域においても、養護学級の教員や障害のある子どもの保護者の組織化をすすめながら、教育委員会への要求行動が取り組まれた。

第 3 に、「義務化反対派」である全障連に対する批判活動を集中的に行った。全障研は、実施を目前にして、多数のパンフット類を発行しているが、主な目的は全障連批判にあったといっても過言ではない。『養護学校解体』論の本質とその批判』（1976）、『養護学校義務制への道』（1977）、『養護学校義務制阻止論批判』（1978）等、タイトルからも分かるように、全障連との「対立」は抜き差しならぬものとなっていく。全障研の立場からは、「どの子ども地域の学校へ」論が就学問題に悩む父母に動揺を与えることを防ぐこと、そのために科学的障害児教育の理論（発達保障論）の優位性を示すことの二つが全障連批判の課題であったと考えられる。

第 4 に、全障研は、79 年度実施後も就学免除・猶予を存続するという文部省の方針が明らかになった段階でも、批判のトーンを上げずに、養護学校義務制度化自体を「システムの突破」ととらえ、79 年度実施の「合意」を守らせることに注力した。義務化実施後は、就学指導体制の民主化と教育条件の整備を主な課題としたが、それは「システムの維持」を指向した上での運動といえる。

他方、全障連の運動は「養護学校解体論」、「普通学級唯一主義」であるとして、厳しく批判し、「対立」はより鮮明になった。なお、80 年代半ばになると、インテグレーション、ノーマライゼーション等の国際的動向の影響を受け、全障研の中からも、通常の学級でも「障害児教育」を提供できるようにすべきという教育的インテグレーションの考え方が見られるようになった。

また、障害の重い子どもの保護者、とりわけ在宅の子どもをもつ保護者にとって、養護学校義務化への期待は、単に教育の保障に限定されるものではなく、介助という課題があったことは容易に想像できるが、その問題に焦点を当てて、保護者・家族との「連帯」を指向することはなかった。確かに、「ケアの社会化」という概念が登場するのは 90 年代に入ってからのことなのだが。

### （３）「義務化反対派」の運動展開

「義務化反対派」の運動展開の特徴をまとめると、次の 6 点になる。

第 1 に、76 年の全障連結成以降、養護学校義務化反対運動は、関係者の予想を超えて、急速に拡大した。参加団体は増加し、運動は全国に波及した。大阪市内で開かれた 76 年 8 月の結成集会には全国から 1500 人が集まった。結成大会の前日まで同じ大阪市内で開催されていた全障研全国大会の会場周辺でビラ配りやマイク情宣を行ったり、会場内で批判活動を行ったりした者もいた。全障連もまた、全障研との「対立」によって自己の集合的アイデンティティを形成していった。

第 2 に、障害者を主体とした障害者解放運動には、反差別運動だけでなく、労働運動や学生運動からの合流が見られた。77 年 4 月、東京で開催された「54 養護学校義務化阻止全国総決起集会」には、解放同盟や自治労も代表を送り、地域の小さな障害者団体や個人の参加も含めて 800 人が集

まった。その成功を背景に、障害者を中心に 50 名の交渉団が組織され、文部省との直接交渉を実現した。8 月に東京で開催された第 2 回大会では、「五四年度養護学校義務化阻止」をスローガンに掲げた教育分科会だけで延べ 800 人が参加した。解放同盟との連携がすすみ、自治労中央が義務化反対方針を決め、日教組も義務化をめぐる組織を二分する事態となるなど、義務化をめぐる運動の影響は拡大していった。「対立」が鮮明になったと同時に、新たな「連帯」が生まれたのである。全国 21 都府県に「義務化阻止」共闘組織が立ち上がり、反差別共同闘争の一翼を担って、各地で障害者解放のたたかいが前進した。養護学校義務化に関する質問状を各県教委に提出し、その回答を求める交渉が設定され、多数の障害者と支援者が行政との交渉の場に参加した。

第 3 に、行政や交通機関に対する直接抗議行動、個別の差別事件に対する糾弾闘争、地域社会での自立生活運動などの新たな運動の文化が生まれた。当時、学校批判の言説が広がる中で、大学闘争を経験した若者が障害者解放運動にも多数参加していた。そのため、障害者運動の運動スタイルと「全共闘運動」の運動スタイルが入り混じった運動文化が生まれた。地域での自立生活を始めた障害者と日常を共にする運動に入っていた若者も多く、地域に多くの運動体が生まれた。新たな障害者運動の思想と運動が相互作用を通して構築されていった。社会の「システムに適合する境界の突破」が試みられたのである。

第 4 に、就学相談・就学时検診を拒否し、普通学級入学を勝ち取るたたかいや養護学校からの転校をもとめる闘いが広がった。これもまた、社会の「システムに穴を開ける」たたかいであった。就学闘争としては、東京・金井康治くんや奈良・梅谷尚司くんのケースがよく知られているが、就学闘争は全国各地でたたかわれた。合言葉は、「この闘いは 1979 年で終わるわけではない」というものであった。金井くんは、地域の小学校への自主登校、区教委や文部省の前での座り込み闘争などを 77 年 8 月から 5 年 7 か月にわたって続け、小学校への転学はできなかったものの、遂に中学校への入学を勝ち取った。梅谷くんも義務教育年齢の延長が認められ、81 年に中学校への転入を果たし、たった 1 年間ではあったが、中学校生活を送ることができた。

第 5 に、障害者解放運動の方向性や組織の在り方をめぐる議論や紛争も起きた。79 年 3 月、全障連結成の中心であった青い芝の会が全障連を脱退した。脱退の理由については、青い芝の会自身が、「提案した行動綱領が採択されなかったこと」、「運営が健常者のペースで進められたこと」であるとしている（横田 1979:20）。青い芝の会の綱領にはこうある。「われらは強烈な自己主張を行う。／われらが CP 者であることを自覚したとき、そこに起こるのは自らを守ろうとする意志である。われらは強烈な自己主張をこそそれを成しうる唯一の路であると信じ、かつ行動する」。脱退にはさまざまな事情が重なったことが推測されるが、青い芝の会の脱退は、まさにこの行動綱領を実行に移したものと考えられる。

全障連のたたかいは、それまで可視化されることのなかった、障害という概念の認識の問題を、障害のある子どもの教育の問題を、社会に可視化させるものとなった。全障研との対立は激しく、障害者への差別、あるいは障害者の権利保障というテーマの解決が単純なものではないことを示した。それは、〈日々のパン〉をめぐる対立であったのと同時に、価値をめぐる対立であったからだ。



おわりに

見てきたように、「義務化推進派」の未就学児問題の解消＝義務教育制度の完成をもとめる運動と「義務化反対派」の障害者の社会への統合をもとめる運動は、障害者の解放や権利保障という目的を同じくしながらも、複雑な社会のシステムの中で、運動の起点や向きを定める座標系に大きな相違があった。そのために、主張が交差することも、運動のモーメントが合成されることもなかった。

また、教育に限定すれば、「統合・包摂」への過程で、個の発達という目標を優先するのか、それとも、特性や能力についての認識モデルの変化が不可欠であるのかという問題を可視化させた。

1979年4月1日、養護学校義務制は実施された。全国の養護学校数は78年の502校から85年には732校(分校を含む)に、在籍者数も50,192人から79,217人に増加した。特殊学級数は21,508学級から22033学級に増加したが、逆に、在籍者数は125,175人から103,992人に減少した。全障連の調査によれば、79年度は、約2万人が養護学校に新入学し、小中学校からも6,200人が転入学したが、就学免除・猶予から就学を認められた人数は約3千数百人で、就学できず訪問教育の対象者とされた人数は7,000人を超えるとされた。設置義務と就学義務が課されたが、学校教育法第23・39条は改正されることなく、就学免除・猶予の制度は撤廃されなかった。また、地域の小中学校への入学を希望しても、教育委員会の執拗な就学指導や学校の受け入れ拒否に会い、やむなく養護学校や養護学級への入学を選択したケースも多かった。

79年は第2次ベビーブーマーの学齢期にあたり、児童生徒総数が数年間にわたり増加したので、養護学校の児童生徒数にも影響しているが、その増加は見込みを下回るものとなった。養護学校への誘導が行われたにもかかわらず、多くの児童生徒が地域の小中学校に入学したのである。

養護学校義務制度化は、「義務化推進派」の目論見通りに推移した訳でもなかったし、「義務化反対派」が差別・選別教育の変革に成功した訳でもなかった。文部省の見込みもまた外れたと言ってよいだろう。結果として、障害のある子どもの義務教育への就学をめぐる社会のシステムは、微妙に修正されながら、基本的には維持されていったのである。

例外的なものとして、養護学校義務制度化以降も、地域の小中学校(普通学級・養護学級)を中心に障害児教育がすすめられた大阪府の取り組み、また、障害を理由にした就学免除・猶予をゼロにした京都府の取り組みがあるが、これらについては、稿をあらためて論じることにした。

79年以降も、個別の就学闘争は各地で継続された。国連障害者年(1981年)とその後の「国連・障害者の10年」では、障害者の「完全参加と平等」が目標とされたこともあり、障害者施策全体が統合(インテグレーション)に向けて大きく舵をきった。しかし、障害のある子どもの教育をめぐる問題が社会運動として人々の前に立ち現れることはなかった。

ただ、養護学校義務化をめぐる運動の経験は、障害者運動においても、教育行政においても、学校現場においても、多くの経験と教訓を残したことは間違いがない。

この運動のせめぎ合いや座標軸の相違の中で、障害児教育が直面したディレンマこそ、現在、インクルーシブ教育が経験しているディレンマと多くの点において重なっているのではないだろうか。であれば、わたしたちはそこから多くを学ぶことで、このディレンマの向こう側に希望の光を見つることができるはずである。

## 【注】

- 1 本稿では、政府の養護学校義務制度化の提示を運動の成果であると評価し、発達権保障の立場から義務制の完全実施を主張した人たちの「義務化推進派」、保護者の学校選択権を認めるべきという主張を含め、養護学校義務制度化政策は障害のある子どもの隔離・分離・収容を強化するものだとして主張した人たちの「義務化反対派」と表記した。
- 2 本稿では、養護学校義務制度化によって障害のある子どもの教育権・発達権を保障することになると唱え、「義務化推進派」を理論的に支えた研究者たちが拠り所とした広義の論理を「発達保障論」、養護学校義務制度化はこれまで以上に障害者の社会からの隔離・分離を意図したものであると認められず、校区の学校の通常学級で障害のない子どもと一緒に学ぶことで互いの理解がすすむとともに、能力主義的教育の変革につながるとした「義務化反対派」の論理を「共生共育論」として表記した。「共生共育論」は「共学共生論」あるいは「共生共学論」と表現される場合もある。
- 3 日教組全国教研集会「心身障害児教育」分科会（1967年度から「障害児教育」分科会に名称変更）は、運営に当たる司会者団、各県の代表として発表を行う報告者、また参加者も日教組特殊学校部に所属する各県の盲・ろう・養護学校や特殊学級担当の教員たちであり、助言者役の研究者も「発達保障論」派によって占められていた。
- 4 1954年3月10日、静岡県島田市で6歳の幼稚園児が何者かに連れ去られ、死体となって山林で発見された事件。決め手となる証拠はなく、捜査が行き詰まりを見せていた約2ヶ月後、「精神障害者」差別によって放浪生活を余儀なくされていた赤堀政夫さんが別件逮捕された。「白自」と精神鑑定を依りどころにして死刑判決を下されたが、4次にわたる再審請求の末、逮捕から34年8ヶ月後に無罪が確定した。
- 5 1957年、脳性マヒ者の交流や生活訓練、社会への問題提起などを目的に東京で結成された「青い芝の会」を源流に、1969年、横塚晃一、横田弘らが設立した「青い芝の会神奈川県連合会」を中心に、1973年、全国組織「全国青い芝の会総連合会」が結成された。本稿でいう「青い芝の会」とはこの組織のことである。関西青い芝の会はその地域組織であった。
- 6 1971年、革共同中核派が龍谷大学の学生であった楠敏雄ら障害者のグループへの関わりから、障害者を中心に、医師や看護学生も加えて結成された。

## 【文献】

- Habermas, Jürgen, 1981, *Theorie des kommunikativen Handelens*, Hd. 2, Suhrkamp 河上倫逸ら訳 1987『コミュニケーション行為の理論』（下）未来社
- Melucci, Alberto, 1989, *Nomads of the Present: Social movements and Individual Needs of Contemporary Society*, Temple University Press 山之内靖ら訳 1997『現在に生きる遊牧民』岩波書店
- Melucci, Alberto, 1996a, *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*, Cambridge University Press
- Melucci, Alberto, 1996b, *The playing Self: Person and Meaning in a Planetary System*, Cambridge University Press 新原道信ら訳 2008『プレイング・セルフ 惑星社会における人間と意味』ハーベスト社
- Snow, David A et.al., 1986, "Frame Alignment Processes, Micro mobilization, and Movement Participation," *American Sociological Review*, 51:464-481
- Snow, David A. and Benford, Robert D., 1988, "Ideology Frame Resonance and Participation Mobilization," *International Social Movement Research* 1:197-217
- 芦田千恵美 1987「障害児『全員就学』に関する一検証」『教育學雑誌』21（0）:49-63, 日本大学教育学会
- 青い芝の会全国常任委員会 1977「昭和54年度養護学校義務化阻止にむけて」『SSK 全障連』No.2, 全国障害者解放運動連絡会議

荒川勇・大井清吉・中野善達 1976『日本障害児教育史』福村出版

大久保 哲夫, 田辺 正友, 中野 忠好, 藤森 善正 1980「奈良県障害児教育運動史研究(3)― 障害の重い子どもの教育保障―」『奈良教育大学教育研究所紀要』16:115-125

大阪・15 教職員組合連絡会編 1980『みんな一緒にの学校へ行くんや』現代書館

金井闘争記録編集委員会 1987『2000 日・そしてこれから』千書房

楠敏雄 1982『「障害者」解放とは何か』柘植書房

清水寛 1969「わが国における障害児の『教育を受ける権利』の歴史」『教育学研究』36:1:28-37, 日本教育学会

杉本章 2008『障害者はどう生きてきたか 戦前・戦後障害者運動史 増補改訂版』現代書館

全障研編 1972『全障研のあゆみと課題―全障研運動 第1集』全国障害者問題研究会出版部

全障研全国事務局編 1976『「養護学校解体」論の本質とその批判』全国障害者問題研究会出版部

全障研全国事務局編 1977『養護学校義務制への道―全障研運動 第6集』全国障害者問題研究会出版部

全障研全国事務局編 1978『養護学校義務制阻止論批判』全国障害者問題研究会出版部

全障研編 1979『「発達保障論」の成果と課題』全国障害者問題研究会出版部

全障連 1976『全障連結成大会報告集』全国障害者解放運動連絡会議全国事務局

田中耕一郎 2005a「障害者運動と『新しい社会運動』」障害学研究 (1): 88-110, 障害学会

田中耕一郎 2005b『障害者運動と価値形成』現代書館

田中昌人 1969「全面発達する『障害児』教育の創造をめざす教育運動」『教育学研究』36:1:50-58, 日本教育学会

田中昌人 1978『「発達保障論」の成果と課題―全障研運動 第9集』全国障害者問題研究会出版部

東京「54 年度養護学校義務化」阻止共闘会議編 1980『どの子ども地域の学校へ』柘植書房

中村満紀男・荒川智 2003『障害児教育の歴史』明石書店

福島智 1991『「発達の保障」と「幸福の保障」―障害児教育における「発達保障論の再検討」』『教育科学研究』10:55-63

藤本文朗 1969「障害児の教育権保障の実態と運動」『教育学研究』36:1:38-49, 日本教育学会

藤本文朗・渡部昭男編 1986『障害児教育とインテグレーション』労働旬報社

保坂直人・渋谷治美 2013「社会運動の行為とは何か」『埼玉大学紀要（教育学部）』62:2;109-124

星加良司 2015『「分ける」契機としての教育』『支援』vol.5:10-25

堀智久 2014『障害学のアイデンティティ』生活書院

三島敏男・山田明 1976「養護学校義務制完全実施の課題と方向」障害者問題研究 7: 1-11, 全国障害者問題研究会

横塚晃一 1977「全障連機関誌発行にあたって」『SSK 全障連』創刊号:1, 全国障害者解放運動連絡会議

横田弘 1979「全障連に対する声明書」『SSK 全障連』No.7:20, 全国障害者解放運動連絡会議

横山忠之, 1981『康ちゃんの空』創樹社

渡辺鋭気, 1977『依存からの出発』現代書館